



IX CONGRESO DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN DE ARAGÓN.
"LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE"
HUESCA, MAYO DE 2018


Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España

La Inspección de Educación en España y la formación inicial de los directores: una revisión desde el modelo de Aragón¹

/

The School Inspection System in Spain and the initial training of school principal: an analysis based on the model of Aragon

Eloy Barrio Bastida

Profesor de Educación Secundaria en Zaragoza.

ebarrio@educa.aragon.es

Ángel Lorente Lorente

Inspector de Educación de Zaragoza

alorente1955@gmail.com

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.622>

Resumen

La Comunidad Autónoma de Aragón tiene una amplia experiencia en la organización de formación inicial de los directores escolares, en la cual interviene la Inspección de Educación. Sin embargo, no se ha llegado a investigar si realmente su Administración educativa ha llegado a formular un modelo explícito de formación inicial que pueda ser caracterizado como propio y en el que pueda comprobarse si el objetivo de capacitar a los directores como líderes pedagógicos de sus centros ha tenido un peso decisivo,

¹ Los autores han sido codirectores del programa de formación inicial de directores en Aragón: Eloy Barrio en calidad de Director del CIFE "María de Ávila" de Zaragoza y Ángel Lorente como inspector de educación de Zaragoza, recientemente jubilado.

Todas las referencias a personas, cargos o puestos para las que en este artículo se utiliza la forma de masculino genérico deben entenderse aplicables, indistintamente a mujeres y hombres.

según sostienen los informes internacionales y la investigación educativa. Para averiguarlo, a partir de una metodología cualitativa se ha hecho un análisis de la oferta institucional de formación inicial en Aragón durante los últimos siete años, y al mismo tiempo se ha investigado si ha sido relevante el rol que la Inspección de Educación ha jugado en dicha formación institucional de directores.

Palabras clave: Dirección, Liderazgo pedagógico, Formación inicial de directores, Inspección de Educación

Abstract

The Autonomous Community of Aragon has wide experience managing the initial training of School Principals and the School Inspection System participates in the organisation of this training. However, it has never been investigated whether the Educational System of Aragon has been successful in formulating its own explicit model of initial training in which can be tested if the objective of enabling the Principals as educational leaders in their schools has had a decisive weight, according to international reports and educational research. In order to find this out and using a qualitative methodology, the institutional offer of initial training in Aragon has been analysed over the last seven years and at the same time, research has taken place as to whether the School Inspection System has played a significant part in the above mentioned institutional training of the Principals.

Key words: Leadership, Educational leadership, Initial Training of School Principals, School Inspection System.

Introducción y objetivos de la investigación

La investigación educativa y el desarrollo normativo sobre la Dirección escolar en España ponen de relieve una serie de problemas hasta ahora no bien resueltos. Uno de ellos es la formación inicial que requiere un director principiante para desarrollar sus funciones con competencia y profesionalidad en un contexto de Administración educativa descentralizada y con un cierto grado de autonomía de los centros educativos españoles. La gestión de dicha formación corresponde a las Comunidades Autónomas, si bien desde 2014 hay un intento del Estado de recentralizar los aspectos básicos de la misma. En el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón, se cuenta con una larga experiencia de gestión de esa formación; sin embargo, nos encontramos con el problema de que no están formuladas de forma explícita e institucional las características de un modelo de formación institucional definido. Al mismo tiempo tampoco se ha estudiado cuál es el papel que la Inspección de Educación ha jugado en la oferta, desarrollo y evaluación de dicha formación inicial, como elemento profesionalizante que forme en competencias a los futuros directores. Por tanto, el objetivo de esta investigación de tipo cualitativo consistirá en averiguar algunos datos que ayuden a confirmar si existen esas bases de formación propias y si están en consonancia con la literatura y la investigación, así como en describir con objetividad si la Inspección ha sido un elemento estructural que ha hecho valiosas aportaciones a la formación de directores en Aragón. Para ello, tras exponer el estado de la cuestión, se explicará la metodología adoptada, se ofrecerán y valorarán los resultados obtenidos y se dejará iniciado un debate sobre los mismos, con el fin de ayudar a mejorar la formación inicial y permanente de los directores de centros públicos en Aragón.

1.- Estado de la cuestión

1.1. La Dirección escolar, una asignatura pendiente del sistema educativo español

En España, más que en otros países de su entorno, es necesario continuar debatiendo a nivel teórico y práctico, como propone Bolívar (2018), un nuevo marco para la buena dirección de los centros educativos. No en vano en 2017 se presentó públicamente en distintos foros el "Marco Español para la buena dirección" (MEBD),

como recoge el último número de la revista Organización y Gestión de marzo-abril de 2018. Esta iniciativa no parte de un interés meramente corporativo, sino de las aportaciones y del conocimiento acumulado por la investigación educativa y por los informes internacionales de los últimos años, como el de Wallace Foundation en 2004, el muy citado informe McKinsey de 2007 y en los de la OCDE (2009, 2015), en los que se destaca la importancia de la Dirección escolar en la mejora de la educación, en particular si se ejerce desde un liderazgo pedagógico, como inversión clave para la mejora educativa (Cuenca y Pont, 2016).

Frente a estas iniciativas, en España, la Dirección escolar legalmente sigue siendo una asignatura pendiente del sistema educativo, situación agudizada por el actual modelo burocrático-administrativo de la misma Ley de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013, donde se apuesta claramente por una supremacía del director como gestor y representante de la Administración, desequilibrando aún más el difícil rol dual que tradicionalmente ha tenido en España: el director es el representante del centro, pero al mismo tiempo lo es de la Administración y debe ser gestor a la vez que líder. Asimismo, en detrimento de las competencias educativas de las Administraciones autonómicas para regular la formación inicial de los directores, la citada ley ha recentralizado a nivel estatal dicha formación desde 2014, mediante el Real Decreto 894/2014 por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, como requisito previo para poder acceder a la Dirección desde este año 2018. Es decir, en España, las Comunidades Autónomas y sus respectivas Administraciones educativas son ahora las encargadas de desarrollar no solo ese Decreto, sino otros aspectos de la LOMCE, para regular el acceso, la formación y la evaluación de los directores que se presentan en los concursos de méritos anuales para ocupar plazas vacantes. El fenómeno recurrente de que la Administración designe en España al 50 % las vacantes que quedan tras esos concursos, viene de muy atrás, desde la Ley orgánica del derecho a la educación (1985) y la Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) de 1990, enfrentándose ese elevado porcentaje de directores designados, propuestos por la Inspección de Educación, a asumir el cargo en muchas ocasiones sin formación inicial. Para más desgracia, la Dirección escolar como factor de calidad y como asignatura pendiente de nuestro sistema educativo, parece preocupar poco a la Subcomisión parlamentaria que estudia en el Senado la enésima iniciativa de llegar a

un Pacto por la educación en España: "...no existe consenso sobre lo que significa ser director en nuestro país. El modelo de dirección que recoge la normativa vigente en España es fruto de nuestra historia, de dónde venimos" (Vázquez, Lisa y Bernal, 2016, p. 170).

1.2. La formación de directores en España: de los años 90 a la actual regulación de 2014

Nadie duda de que la formación inicial y permanente es determinante en el desarrollo profesional de los directores. En los intensos años 90 del pasado siglo cobró una gran relevancia la función directiva. La necesidad de formar y poner al día a los directores fue un tema recurrente a nivel universitario impulsado, entre otras, por la universidad de Zaragoza que fue pionera con un curso de postgrado dirigido por J.L. Bernal en 1990: "...el curso de postgrado creo que fue el primero que se hizo en España, el primer curso de formación de directivos, que fue nada más terminar la LOGSE, antes de que empezaran los de Deusto y Gairín en Barcelona" (Andrés y Lorente, 2016, p. 29). También fue abordada por asociaciones como el Forum Europeo de Administradores de la Educación (Álvarez, 1992), por congresos internacionales como el de la universidad de Deusto de 1992, donde se definía la Dirección escolar como factor clave de calidad educativa (Villa, 1992) o en Jornadas como las de Andalucía (Lorenzo, 1997). Gimeno Sacristán (1995) hizo una excelente investigación sobre La dirección de centros: análisis de tareas, que fue un referente por entonces en las Facultades de Educación. En aquella época ya se insistía en la dimensión del liderazgo pedagógico que debía tener el director o directora de un centro educativo en España (Lorenzo, 1997) y se debatía a nivel universitario el tipo de formación que necesitaban los directores en tiempos de profundas reformas educativas como la ya citada de la LOGSE (Gairín, 1997). En efecto, con la reforma global del sistema educativo español de 1990, el Ministerio de Educación y Ciencia contribuyó a dotar de una formación básica de los directores en ejercicio, puesto que estos carecían de una formación inicial, ya que no era un requisito que se exigía para acceder a la función directiva. Su Dirección General de Renovación Pedagógica publicó en 1991 una caja que contenía unos valiosos materiales denominados "Curso de formación para equipos directivos", impartido en los Centros de profesores, con ponentes prestigiosos como Antúnez, Gairín o Imbernón. Aquella ley consideró la Dirección como uno de los factores que aseguraban la calidad de la educación,

aunque no se le daba tanta relevancia como ahora le dan los Informes internacionales citados. Con todo, hubo una clara apuesta institucional y de financiación del Ministerio por mejorar la formación de los directivos en España.

Más tarde, en una tesis doctoral de 2008 dedicada a la formación inicial de los directores en nuestro país, se afirmaba que había cierta escasez de investigación y literatura sobre la formación inicial para la dirección escolar (Gómez 2010), aunque se iban estudiando las necesidades de formación de los directores (Escamilla, 2006). Entre 2004 y 2007 las universidades de Girona, Huelva, País Vasco y Zaragoza, llevaron a cabo una investigación sobre el proceso de acceso a la dirección, profundizando en la universidad de Zaragoza en la detección de dificultades y necesidades formativas percibidas por los directores escolares en el proceso de acceso al cargo, de tal modo que los directores valoraban como tareas más importantes "... las relaciones interpersonales, la intervención en situaciones de conflicto o problemas de disciplina y los procesos de comunicación" (Vázquez, Lisa y Bernal, 2016, p. 164), es decir, un perfil profesional diferente al modelo legal de director establecido en España.

En 1995 con una nueva ley, la LOPEGC, para poder presentarse como candidato a director, era necesario acreditarse y para ello adquirir antes una formación inicial. En esos momentos hubo de nuevo una oferta institucional de cursos de formación y también de otras entidades como las organizaciones sindicales. En el caso de Aragón se siguió esta evolución y desde otra nueva Ley 10/2002 (LOCE) y más tarde otra, la Ley 2/2006 (LOE), es obligatorio hacer un curso de formación como requisito para poder ser nombrado director, una vez que los docentes han sido seleccionados por concursos de méritos. Con la LOMCE, en 2014 se regularon las bases que deben regular la formación inicial en todo el Estado español mediante el citado Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación inicial, que será completado y desarrollado por la Comunidades Autónomas (cosa que ya se ha hecho en la Comunidad Autónoma de Aragón desde el curso 2016-17). Se trata de un curso dirigido a docentes que quieren ser directores y necesitan adquirir las competencias necesarias para ejercer las funciones propias del puesto de director o directora de los centros docentes públicos, con una parte teórica y una parte práctica que incluye el Proyecto de

Dirección, con una estructura modular y 120 horas de duración. Se pretende que adquieran unas competencias generales de la Dirección que, sobre el papel, son adecuadas: habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo, de comunicación y motivación, para la gestión de la información y la toma de decisiones, para la organización, gestión y coordinación de un centro docente; habilidades de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos; habilidades de control y supervisión junto a habilidades para la gestión del cambio y la innovación. Sin embargo, cuando se desciende a las competencias específicas y a los contenidos de cada uno de los módulos, van primando los contenidos sobre la gestión, dado el modelo burocrático-administrativo de Dirección regulado en la LOMCE. Es evidente que algunas Comunidades Autónomas, cuando desarrollen estos contenidos básicos pueden intentar buscar un mayor equilibrio entre formación para el liderazgo y para la gestión, pero están muy condicionadas por el marco estatal y por las funciones del director establecidas en el artículo 132 de la ley.

1.3. Necesidad de una formación inicial para ejercer una Dirección centrada en el liderazgo pedagógico

A la vista de la evolución de la normativa española, si la Dirección escolar es el segundo factor que más influye en la calidad de la educación, después de la enseñanza en las aulas, si se ejerce como liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012 y 2018), no parece que se estén siguiendo las recomendaciones de los informes internacionales (Cuenca y Pont, 2016). Hay que defender, en consecuencia, un modelo legal de una buena dirección que esté centrada en el liderazgo pedagógico y no solo en la gestión, para a continuación plantearse qué formación inicial es necesaria para que un directivo español adquiera las competencias suficientes, no para ejercer un mero gerencialismo y una gestión burocrática de su centro, sino para ejercer un liderazgo directivo efectivo que promueva, a su vez, el liderazgo pedagógico de los docentes y de la comunidad educativa. Desde hace años, Antonio Bolívar (2012), Bardisa (2007) y otros teóricos (Mulford, 2006, Leitwood, 2004, Lorenzo, 2005), citados por Vázquez, Liesa, Bernal (2015) y Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K.J. (2014) consideran que el liderazgo tiene un valor fundamental para el buen funcionamiento de la organización escolar y para el impacto que tiene en los resultados de los estudiantes (Day, 2017). Muchos de estos expertos anglosajones y españoles apuestan por un liderazgo directivo que sea pedagógico, distribuido y

centrado en el aprendizaje del alumnado y también en el éxito escolar de todos, donde el profesorado desempeña a su vez el papel de líder en un contexto organizativo colaborativo, y en torno a un proyecto educativo compartido para la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2018).

Por su parte, es relevante la propuesta del "Marco español para una buena dirección" (disponible en <http://educalab.es/-/un-marco-espanol-para-la-buena-direccion-escolar>), como regulación interna de la profesión, al modo de los códigos deontológicos de buenas prácticas y competencias exigibles a todo directivo, cuya fuerza está en ser expresión de los propios implicados, y podría orientar a las Administraciones a revisar cómo formar a los directores de los centros para mejorar la oferta institucional de formación. Este planteamiento de ofrecer un nuevo marco en España, se apoya en otras iniciativas europeas que han establecido y consolidado Marcos de Estándares o competencias de los líderes escolares en contextos anglosajones (como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Escocia y en Australia), así como en países latinoamericanos como en Chile, Perú y México (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Por eso, Bolívar (2018) sostiene el papel fundamental del liderazgo directivo:

"Este relevante papel que puede jugar en la mejora ha provocado que, en la última década, el liderazgo de la dirección escolar esté en un proceso de revisar sus fundamentos y tareas futuras, particularmente en contextos como el español, donde la responsabilidad principal de los líderes no es la mejora del aprendizaje de los alumnos" (p. 21)

En el caso de Aragón el liderazgo pedagógico y la necesidad de formarse para ejercerlo también ha sido objeto de estudio y defensa a nivel universitario en dos publicaciones (Vázquez, Lisa y Bernal, 2015 y 2016). En su artículo de 2016 estos profesores universitarios de Zaragoza consideran el perfil de director que ha establecido la LOMCE como "...más cercano a la gestoría que al liderazgo pedagógico (...), donde encontramos un claro predominio del carácter técnico-ejecutivo sobre el liderazgo" (p.p. 161-162), aunque reconocen que ya antes de la LOMCE, la formación inicial que se había desarrollado en las Comunidades Autónomas de España:

“...en la mayoría de las Comunidades [Autónomas] se ciñen a aspectos esencialmente formales o de gestión [...] en muchas ocasiones la formación se ha sustituido por la experiencia, y la que se ha llevado a cabo ha sido muy fragmentada, muchas veces de corte legalista y con poca continuidad; además ha estado poco relacionada e implicada en cada realidad. Todo un hándicap para la profesionalización [de la dirección]” (p. 171).

Desde la política educativa han predominado iniciativas para favorecer ese liderazgo pedagógico de los directores en su oferta institucional de formación. Desde hace décadas se cuenta con buenas experiencias de gestión de la formación inicial de directores en varias Comunidades Autónomas como Cataluña, Andalucía y País Vasco. En Aragón se presentó un Anteproyecto de Ley de Educación a información pública (BOA del 15 de septiembre de 2008) que no prosperó y que recogía en su art. 101 la función de liderazgo de los directores de centro: “El director (...) ejerce el liderazgo en la planificación, organización y funcionamiento y control interno de todos los procesos que se llevan a cabo en el centro”. Más tarde, en 2012, la Consejera del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deportes planteó 25 medidas de mejora de la educación, entre otras, la importancia del liderazgo pedagógico de los equipos directivos, lo cual debía repercutir en la formación. Finalmente, en la propuesta de Pacto social por la educación de Aragón de 2016, elaborado por el Consejo Escolar de Aragón (2016) se recoge también esta preocupación:

“4.25. Garantizar la formación de los equipos directivos en los centros públicos para que todos sus miembros adquieran una mayor profesionalización, asegurando el liderazgo educativo que permita una mayor capacidad de decisión en los asuntos relativos a autonomía curricular, económica y organizativa de los centros” (p. 33).

Es decir, ha habido discurso, pero habría que preguntarse si se han adoptado los medios para conseguirlo a la hora de tomar decisiones sobre la formación inicial y permanente de los directores en Aragón, como se verá en este estudio.

1.4. Las modalidades de formación inicial y la importancia del mentorazgo o tutoría del director principiante

Aunque desde los años 90 ha primado en España la modalidad de curso presencial para directores o equipos directivos principiantes, desde entonces ha habido otras modalidades de cursos a distancia, on line, trabajo en redes, observación entre iguales, etc., así como la tutoría o mentorazgo del principiante a cargo de un director experto o similar, figura también importantísima en una etapa previa a convertirse no ya en director, sino en profesor. Recientemente Bustiundi y otros (2018) relatan la experiencia de formación inicial para el liderazgo desde 2010-11 apoyada desde los Berritzegune, en el País Vasco. También en Andalucía hay buenas experiencias (Gómez, 2010), no solo la tutorización, sino también otras modalidades de formación inicial, como los grupos de trabajo o la plataforma andaluza on line.

La tutoría de un experto para formar a un docente principiante recoge una tradición de tutoría de profesores principiantes, muy apreciada y utilizada por la Administración educativa española para el acceso definitivo a la función pública y también valorada en los últimos años a nivel internacional (Marcelo, 2009). Diversos autores españoles, como Bolívar, Campos, Gómez y Zaitegi, e instituciones como la OCDE, en su informe de 2009, se han ocupado de esa modalidad formativa aplicada a un director novel. Como el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad clave de política pública a nivel internacional, la OCDE (2009) considera que "...los procesos de tutoría e instrucción son cada vez más populares en los ámbitos empresarial y educativo (...), en los cuales un individuo más experimentado busca ayudar a alguien menos experimentado" (p. 140) y defiende su eficacia, siendo la tutoría:

"...un elemento estándar en los programas de preparación de directores en Estados Unidos de América y el Reino Unido o en Nueva Zelanda. Los directores aprenden en forma más eficaz cuando se involucran en continuas discusiones de grupo en las cuales hacen compromisos entre sí [...] El aprendizaje de pares empuja a los directores a avanzar más allá de sus supuestos..." (p. 140).

En EEUU y América Latina también encontramos investigaciones sobre los programas de mentoría para directores de centros docentes (Corona, 2013) y apuestas por el coaching para el liderazgo educativo, por ejemplo, en California y Guatemala. Por tanto, la tutoría, mentorazgo o coaching ha ido cobrando cada vez más relevancia en la formación de los directores principiantes, porque atiende sus

necesidades específicas relacionadas con el centro docente que va a dirigir. El aprendizaje experiencial juega un papel importante en el desarrollo de las destrezas directivas. En España, expertos en formación de directores en el País Vasco, como los ya citados Campo y Zaitegi, consideran que se deben tener presentes distintas oportunidades para el desarrollo profesional de los directivos escolares, ofreciéndoles modelos valiosos, con los que el director novel puede interactuar y proponen para ello también la tutorización, además de otras modalidades como las redes de aprendizaje "de y "con" otros y la observación mutua (visitas de aprendizaje). Estos modos de "aprender con otros" y "aprender haciéndose preguntas" con respuestas de un experto es algo fundamental en la inserción profesional de cualquier docente principiante, pero también en la formación inicial para la función directiva, siendo las tecnologías de la información y de la comunicación un medio eficaz, entre otros, para conseguirlo.

En cuanto a las variadas experiencias de carácter institucional de tutorización de directores noveles en España, las ha habido, al menos, en Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla León, Extremadura, Murcia y Comunidad Valenciana.

1.5. La Inspección de Educación y la formación de directores

La Inspección de Educación en España desarrolla una serie de funciones de supervisión, control, evaluación y asesoramiento en los centros docentes. A este respecto, el reciente Decreto que regula la Inspección de Educación en Aragón, el pasado 20 de febrero de 2018 (BOA del 1 de marzo), regula esas funciones en el art. 3, en particular los apartados b), c), d), e i) que justifican su intervención en la formación de los equipos directivos. Pues bien, la Inspección de Educación está implicada en la formación inicial de los directores desde los años 90. Ya en 1989 sostenían el inspector Casarrubios y otros (1989) lo siguiente:

"La intervención de la Inspección Técnica de Educación en la formación de los directivos se debe a razones técnicas, funcionales y organizativas [...] En el fondo, es dar respuesta a la función de asesoramiento, lo que, a su vez, es garantía de una mejor actuación de control" (p. 151).

Por su parte, expertos como Antúnez (2011) valoran el papel de los inspectores como especialmente adecuado para llevar a cabo procesos de formación y apoyo a

los directivos escolares. En la actualidad participan en las comisiones de selección y posteriormente en la evaluación para la renovación de mandato o para que un director consolide un complemento económico, cuando ya ha cesado en su cargo.

Por otro lado, si la Inspección puede desempeñar un rol de agente de cambio en los centros, como ha defendido Fullan (2002), puesto que también ella misma puede ejercer un liderazgo situacional en la diversidad de centros en los que interviene (Madonar, 2006), esto puede favorecer un mayor equilibrio entre el rol de líder pedagógico y de gestor de un director o directora, en sus visitas a los centros, por lo que es imprescindible la función de asesoramiento de los inspectores con los equipos directivos noveles. De ahí que la Inspección sea una aliada para implementar la formación de los directores desde su función de asesoramiento, dado que muchos estudios realizados sobre eficacia escolar muestran que el liderazgo de la Inspección es uno de los factores en la mejora de los centros. En consecuencia, el primer ámbito de intervención de la supervisión escolar debería ser el asesoramiento orientado a la dirección escolar (Miranda, 2002). Ya se ha señalado que en 1991, el Ministerio de Educación y Ciencia de España hizo una fuerte apuesta por la formación de los equipos directivos contando con la Inspección, con motivo de la implantación de la LOGSE, con una modalidad de curso presencial, incluso en las zonas rurales, con buena dotación de recursos económicos, con la elaboración de unos excelentes materiales y con la codirección del curso repartida entre un inspector de educación y un director de los entonces llamados Centros de Profesores, experiencia que uno de los autores de este artículo conoció por participar en ella. En aquel modelo de formación inicial de los años 90 tenía su importancia el rol pedagógico de los directores, que por entonces era visto como poco viable por los directores de la época, como factor de cohesión en los centros, junto con el Proyecto Educativo de centro, que también era una novedad para muchos centros.

También ha sido frecuente la participación de los inspectores como ponentes en la formación inicial de directores, porque se les ha demandado, así como en la formación permanente para directores en ejercicio, bien en cursos o en actividades de actualización. Por otro lado, a los inspectores les corresponde proponer directores para que sean designados cuando no hay candidatos y en ese proceso, mediante un informe y tras visitar el centro suelen animar a los directores que van a ser nombrados

a que realicen el curso de formación inicial, al menos, así se hace en Aragón. Además, asesoran a los directores principiantes y les apoyan en sus visitas a los centros, por sus conocimientos en legislación, de organización y funcionamiento y de la micropolítica de los centros docentes (Lorente, 2006); también porque muchos de ellos fueron directores de centros antes que inspectores. Con este estudio comprobaremos si en Aragón se ha producido esta implicación activa de la Inspección.

Hasta aquí, el estado de la cuestión del problema que se han planteado los investigadores, para a continuación, formular la hipótesis y la metodología utilizada en este estudio.

2. Hipótesis y metodología utilizada

El diseño del estudio comprende todo un recorrido sobre el estado de la cuestión, citando informes internacionales y bibliografía especializada, así como la legislación sectorial de educación, como ya se han expuesto, la formulación de la hipótesis, la aplicación de una metodología cualitativa, el acceso a los datos mediante la técnica de análisis de contenido de las fuentes documentales primarias, la interpretación de los datos obtenidos, los resultados y su contraste con las aportaciones de la investigación y la literatura, para llegar a unas conclusiones que confirmarán total o parcialmente nuestra hipótesis. Ante el problema planteado al comienzo de este artículo, la hipótesis se formula en estos términos: la Administración educativa aragonesa no ha llegado a formular un modelo explícito de formación inicial que pueda ser caracterizado como propio, pero podría caracterizarse un modelo implícito, en el que puedan comprobarse dos aspectos: si ha tenido relevancia el objetivo de capacitar a los directores como líderes pedagógicos de sus centros y si el papel real que ha tenido la Inspección de educación en la organización y gestión de la formación inicial de directores en Aragón .

Para acceder a la información y ofrecer los resultados que confirmen o no esa suposición, se ha optado por utilizar una metodología de tipo cualitativo (Ruíz, 2003; Flick, 2004), con varias técnicas para la recogida de datos, su interpretación y, en su caso, valoración para un posterior debate. Se ha optado por analizar la oferta institucional, su desarrollo y evaluación y el papel de la Inspección, acotándolo al periodo comprendido entre 2010 y 2017, periodo en el cual los autores de este artículo

fueron responsables de organizar dicha formación y, además, observadores participantes en la misma en momentos decisivos de la misma. La información se ha conseguido mediante el uso de la técnica de "análisis de contenido", en primer lugar, mediante la consulta de fuentes documentales de las siete ediciones del curso de formación inicial, por lo que el campo ha consistido en acceder a los siguientes textos: las siete Resoluciones del Director General en materia de formación del profesorado, mediante las que se establecían las bases del programa formativo, los siete programas de los cursos con sus objetivos, contenidos y ponentes, los informes de los tutores, las actas de la evaluación de la comisión evaluadora, de la que formaban parte los dos codirectores del curso, así como los directores tutores de los participantes y los responsables de la Dirección de la Inspección y del Servicio de Formación del profesorado. Otros textos manejados han sido los referidos a la normativa española y aragonesa que regula la Dirección escolar (Boletín del Estado y Boletín de la Comunidad Autónoma). También se tuvo acceso a las respuestas cuantitativas y cualitativas de los siete cuestionarios anónimos contestados por los propios docentes participantes en cada edición, en el CIFE "María de Avila". Finalmente, otra fuente de información fue la observación directa que llevaron a cabo los autores de este estudio de muchas sesiones presenciales, por haber formulado en informes escritos su propia valoración durante ese periodo. En cierto sentido esta experiencia ha sido relevante en su biografía profesional, por lo que se ha acudido a algunos aspectos de la técnica de la historia de vida profesional (Ruiz, 2003) como otra fuente de información que triangula con las otras documentales que se han manejado.

Las categorías principales que emergen del análisis de contenido, según la hipótesis formulada, serían: liderazgo pedagógico y gestión de los directores, papel de la Inspección en su formación, objetivos y contenidos de la formación inicial, metodología de la misma, características de los participantes y ponentes y evaluación de los participantes y del programa formativo.

3. Análisis del modelo de formación inicial de directores en Aragón (2010-2017)

A continuación, se exponen los elementos fundamentales del análisis, partiendo de las categorías utilizadas para hacer el análisis del modelo de formación,

a la vez que se interpretan los datos que revelan el análisis de contenido de las fuentes utilizadas.

3.1. Los directores participantes en la formación

Cada curso se han ofertado 40 plazas a docentes no universitarios que deseaban ser directores, tras un proceso de selección, salvo hasta el curso académico 2016-2017, donde se organizaron dos modalidades de formación con destinatarios diferentes: una semipresencial para profesores que deseaban ser candidatos a director (lo que permitió aumentar el número de participantes) y otra presencial solo para directores seleccionados o designados. Analizados los listados de inscripción, la mayor parte de los participantes pertenecían al Cuerpo de Maestros, junto a una parte importante de profesores procedentes de los institutos de Educación Secundaria y según convocatorias, de Centros de Educación de Adultos, EOI o CIFP. Esta diversidad de futuros directores obligaba a establecer junto a contenidos comunes, otros más especializados en función de la tipología de centros. Al ser casi siempre grupos heterogéneos, por esa procedencia desde una variada tipología de centros, se cuidaron las dinámicas iniciales de grupo para conseguir cohesión y buen funcionamiento, como veremos en el apartado de metodología. Durante muchas ediciones, las jornadas de formación fueron de mañana y tarde, con lo cual, los participantes se quedaban a comer y se creaba un tiempo de convivencia e intercambio de información muy provechoso.

3.2. Objetivos y contenidos de la formación inicial: preeminencia de la gestión frente al liderazgo

Tras hacer un análisis de contenido de los programas de formación que se impartieron, en la siguiente tabla se establecen los 10 objetivos más recurrentes, de mayor a menor frecuencia, formulados en esos siete años, con incidencia en la categorización de liderazgo y gestión que dimana del análisis de su contenido:

1. Capacitar a los participantes para potenciar su desarrollo profesional y personal, así como el desarrollo institucional y organizativo de sus centros, con el fin de centrar su tarea en el éxito escolar de todos los alumnos.
2. Capacitarles para ejercer el liderazgo directivo y potenciar el trabajo colaborativo.

3. Capacitarles para llevar a cabo la gestión administrativa del centro, conociendo la normativa básica necesaria para la gestión de recursos humanos y materiales
4. Conocer los programas educativos del Departamento de Educación, en función de las políticas educativas desarrolladas
5. Capacitar a los futuros directores para desarrollar las competencias que les asigna el artículo 132 de la Ley Orgánica de Educación de 2006, modificado por la LOMCE de 2013.
6. Presentarles y dar a conocer buenas prácticas y experiencias de Equipos directivos de centros docentes y de proyectos innovadores desarrollados en los mismos.
7. Visitar centros docentes dirigidos por un director experto y tutor.
8. Capacitar y estimular a los futuros directores para impulsar y formular proyectos de Dirección de centro que facilitasen la autonomía, el desarrollo institucional y la mejora de la calidad de la educación en sus centros.
9. Adquirir la necesaria cohesión y dinamización del grupo de directores para posibilitar un mejor desarrollo del curso.
10. Motivar a los nuevos directores para que actualizarse a lo largo de su mandato, participando en posteriores actividades de formación permanente.

Destacaba como uno de los objetivos prioritarios y más formulados en segundo lugar, el capacitar a los futuros directores para ejercer un liderazgo pedagógico, pero se observó que en el conjunto de los diez, no fue el objetivo más potenciado. Seguidamente, se analizaron los contenidos más recurrentes durante el periodo de estudio para comprobar su correspondencia con los citados objetivos. Estos fueron los principales contenidos:

1. El liderazgo de los directores. Herramientas y estrategias para liderar y dirigir un centro.
2. Formación emocional para el desarrollo de la función directiva.
3. Autonomía de los centros: planes de mejora, planes de formación del profesorado, gestión de calidad.
4. Currículo (competencias clave).

5. Organización y funcionamiento de los centros y elaboración de documentos institucionales.
6. Medidas de atención a la diversidad en los centros educativos.
7. Evaluación de los alumnos y planes de mejora. Criterios y estándares.
8. Convivencia en los centros educativos.
9. La dirección de los centros educativos y los procedimientos administrativos.
10. La responsabilidad jurídica de los centros docentes y de los directores. La protección de datos. La ley de transparencia.
11. La administración educativa: organización de los servicios provinciales y de los servicios centrales.
12. Gestión económica y gestión del personal no docente.
13. Programas educativos europeos y los propios del Departamento de Educación de Aragón.
14. Experiencias de centros: de innovación, organización, liderazgo del equipo directivo.
15. El proyecto de Dirección y el proyecto de centro.

Se observa que han predominado contenidos en torno a la ordenación académica con motivo de los cambios efectuados en la legislación educativa, los programas educativos que más ha enfatizado cada Administración educativa y las prioridades institucionales en función de la orientación de la política educativa: competencias básicas, criterios y estándares de evaluación, convivencia, la lectura y el bilingüismo, los planes de formación, la inclusión y el éxito escolar, la metodología y la innovación. La mayor parte de estos contenidos eran comunes para todos los participantes, pero también se desdoblaban en dos o más grupos en función de la tipología de centros que se iban a dirigir, por ejemplo, en cuanto a la organización y funcionamiento y la evaluación de los alumnos, principalmente. Otros contenidos impartidos con menor frecuencia fueron: la participación de la comunidad educativa, la gestión de calidad, las TIC y la Dirección. En suma, se aprecia un claro desequilibrio de cantidad de contenidos más a favor de la gestión que del liderazgo, al confirmarlo con otra variable, el peso del horario de cada uno de los bloques. El tiempo dedicado

al liderazgo no alcanzó un tercio del tiempo total del programa formativo en el periodo estudiado. El número global de horas del curso ascendió a un promedio de 62 horas, excepto en 2016-17 que ascendió a 120 horas en aplicación del Decreto de la LOMCE.

3.3. Estructura y metodología utilizada en la formación

De acuerdo con las fuentes documentales manejadas y nuestra propia observación como codirectores, la estructura de los cursos presenciales y del horario no presencial no fue propiamente modular hasta 2017, sino que tenía una cierta flexibilidad en su organización, pero del análisis expuesto de los objetivos y contenidos se adivinan lo que podrían haber sido grandes módulos del curso. Desde la implantación del programa de formación inicial con la LOCE de 2002, el programa ha tenido una estructura básica que consistía en una fase teórica y otra más práctica. En el periodo estudiado de siete años se introdujo una importante novedad, de acuerdo con las recomendaciones de los Informes internacionales citados más arriba, consistente en incluir una estancia en un centro educativo, donde directores expertos tutorizaron y mostraron la organización de sus respectivos centros a los futuros directores. Por lo demás, el programa formativo se estructuró en dos fases: teórica y práctica.

A) Fase teórica:

- Sesiones presenciales. Se diseñaron mayoritariamente ponencias, algún taller y mesas redondas
- Sesiones no presenciales. Fue un tiempo para el trabajo personal, en función de las tareas que se programaban en cada edición del curso, variando las actividades a lo largo del periodo estudiado: realización de actividades relacionada con las ponencias, supuestos prácticos, lecturas complementarias, revisión del proyecto de dirección presentado en el concurso, tras realizar el curso de formación o, en el caso de futuros directores designados por la Inspección, realización de un proyecto de Dirección.

A partir de la evaluación de los participantes, esta organización fue evolucionando hacia unas sesiones presenciales más participativas, incluyendo dinámicas de trabajo para la cohesión y conocimiento del grupo, dinámicas de mayor

interactividad, como algún taller de inteligencia emocional o sobre el liderazgo, combinándose además con las sesiones donde se exponían experiencias y buenas prácticas de liderazgo de equipos directivos de colegios e institutos como modelo para los futuros directores. Junto a ello, las mesas redondas de debate, los grupos de trabajo y los talleres contribuyeron a un modelo de formación cada vez más activo y participativo, dejando la parte más teórica para la fase no presencial, a través de la necesaria consulta de la documentación aportada para la realización de una serie de supuestos prácticos y, finalmente, la elaboración de un Proyecto de Dirección.

B) Fase práctica con estancias en centros (tutoría a cargo de un director experto).

Los objetivos de esta fase, según los programas analizados, fueron los siguientes:

- Armonizar los contenidos adquiridos en la parte teórica del programa de formación con la práctica cotidiana en el ejercicio de la función directiva.
- Adquirir competencias y habilidades prácticas en la gestión y resolución de los asuntos que competen a la función directiva y para la toma de decisiones cotidianas.
- Visitar centros docentes para observar directamente los procesos de gestión, organización y dirección, conociendo supuestos prácticos de la gestión del día a día.
- Motivar al profesorado participante para que adquiriera un sólido compromiso profesional con la función directiva.

A partir del curso 2012-2013 se incorporaron al programa formativo 10 horas de estancia en los centros educativos para que los participantes aprendieran a partir del contacto con un equipo directivo, siendo su director o directora los que iban a tutorizar a los participantes en las tareas propias del día a día en la gestión y organización de los centros visitados. Esta novedad fue muy bien acogida, sirviendo además como vía de contacto para los primeros meses del ejercicio de la dirección, ejerciendo una mentorización necesaria para esos inicios difíciles en el cargo de la dirección, junto con el asesoramiento posterior de la Inspección de Educación (inspector/a de referencia). Este hecho contribuyó a concretar y contextualizar a la

realidad de la gestión directiva parte de los contenidos tratados, teniendo una gran acogida y sirviendo además para la resolución de muchas de las dudas con las que se puede encontrar un director en su mandato, según manifestaron los tutores en sus informes y en las sesiones de evaluación.

Para ello, los codirectores seleccionaron a directores y directoras expertos y con capacidad de liderazgo pedagógico que dirigían centros donde se desarrollaban proyectos inclusivos e innovadores y se establecían las diferentes acciones a realizar durante las visitas o estancias. Cada tutor tenía un grupo de directores noveles a su cargo y todos juntos visitaban el centro el mismo día. Los participantes en la formación inicial observaron "in situ" las dificultades y soluciones a los problemas que conlleva la dirección de un centro: el estado de las instalaciones, conocer los proyectos, reunirse con el equipo directivo o con una comisión de coordinación pedagógica o con responsables de proyectos, conocer la gestión administrativa, etc. De acuerdo con el estudio de las Resoluciones anuales de la Dirección General competente en materia de formación, las funciones podían variar: tutorizar en la fase, en algunas ediciones, corregir los supuestos prácticos o los proyectos de Dirección y, finalmente, evaluar esta fase, con un modelo de informe que facilitaban los codirectores. El grupo de tutelados, una vez finalizado el curso seguía en contacto por mail y en algún caso, a través de una plataforma en la red, experiencia publicada hace unos años (Garza, Lorente y Salavarría, 2014). Varios directores expertos repitieron varios años como tutores, porque eran bien valorados por los participantes en cuestionarios anónimo y por los dos codirectores del curso, como observadores externos de su labor.

3.4. Los ponentes y comunicantes.

Los siete programas formativos analizados aportan el dato de que se combinaron diferentes tipos de ponentes, teniendo en cuenta los diversos contenidos del curso y buscando siempre los mejores expertos. Se pueden clasificar en esta tipología de mayor a menor presencia:

- a) Inspectores de educación. Un buen porcentaje de ponentes se nutrió de los inspectores, por ser los mejores conocedores de la parte normativa y porque a ellos les corresponde la supervisión de las actuaciones de los directores en los centros. Por ello, la parte de legislación, proyecto de dirección, conocimiento

de la estructura del Departamento de educación, organización y funcionamiento de los centros y evaluación de alumnos y docentes fueron expuestos por inspectores e inspectoras de educación.

- b) Directores y docentes. Fueron otro grupo muy importante en la formación inicial, ya que aportaron su experiencia como directivos a través de mesas redondas, comunicación de experiencias y tutoría de los directores principiantes. El requisito de selección era su capacidad de liderazgo pedagógico, para poderla transmitir e ilusionar a los noveles, la buena experiencia en dirigir su centro y los proyectos que en el mismo se desarrollaban.
- c) Expertos universitarios, en particular de la Facultad de Educación de Zaragoza y otros ponentes externos a Aragón. Fueron el colectivo de ponentes menos numeroso y se les encomendó la temática relacionada con el liderazgo y el ejercicio de una dirección pedagógica, así como dar a conocer la diferente realidad existente en otros puntos de nuestro país sobre la función directiva.
- d) Personal de la red de formación y de las diferentes Direcciones Generales y Servicios Provinciales. Generalmente eran asesores o responsables de los Servicios del Departamento de Educación, que aportaron los conocimientos necesarios sobre Programas educativos, innovación, formación, gestión y otros aspectos, que han terminado de completar el recorrido formativo para un comienzo de la función directiva con garantía.

De acuerdo con las evaluaciones hechas por los participantes de la formación (mediante un cuestionario anónimo que controló el CIFE), muchos de estos ponentes repitieron en las diferentes ediciones de los cursos, dadas las buenas valoraciones que de ellos hicieron los participantes, competencia que también observaron los codirectores del programa. Con estos datos sobre el número de ponentes y su tipología, se concluye que en la formación inicial de directores principiantes de Aragón ha estado presente la dimensión del liderazgo pedagógico solo en las intervenciones de los profesores universitarios y en parte de las de los directores que participaron en las mesas redondas, mientras que hubo más ponentes, entre ellos inspectores y

asesores, abordando otros temas más relacionados con la gestión, los programas y la legislación.

3.5. La evaluación de la formación inicial recibida

Como en todo curso de formación en Aragón, la evaluación de los participantes estuvo sujeta a la normativa vigente en materia de formación del profesorado. A lo largo del período de estudio de los siete años de formación inicial, los criterios para evaluar positivamente a los directores principiantes fueron los siguientes:

- Exigir una asistencia a todas las sesiones presenciales (según la normativa, mínimo del 85 %, como a cualquier profesor).
- Resolver las tareas no presenciales, establecidas en cada edición (Proyecto de dirección, supuestos prácticos, actividades). En la última de 2016-17, hubo un módulo específico dedicado a los proyectos de dirección, siendo la Inspección la encargada de la supervisión y evaluación de los mismos.
- Informe favorable de los directores-tutores de sus tutelados en las estancias formativas en los centros.

En términos globales, podemos afirmar que durante estos siete años que se han estudiado, un porcentaje altísimo de participantes ha finalizado con éxito esta formación inicial para ser directores de centros.

3.6. La evaluación del propio programa formativo

Consultada las fuentes documentales de este estudio, cabe señalar que la evaluación anual que se hizo de cada una de las siete ediciones fue importante y se llevó a cabo mediante dos procedimientos: la evaluación anónima hecha por los participantes en el citado cuestionario del CIFE y la evaluación de los responsables de la formación inicial mediante una reunión final de la comisión de evaluación con las actas correspondientes, cuyos resultados produjeron modificaciones en el diseño y metodología de cada edición. En esta evaluación se comunicaron las valoraciones de los participantes, las aportaciones de los ponentes y tutores y las apreciaciones de los dos codirectores y de los diversos responsables del Departamento de Educación, Dirección de la Inspección y Servicio de Formación del profesorado, mediante la participación de inspectores regionales y asesores de formación.

Los participantes evaluaban el programa formativo a través de un cuestionario anónimo que combinaba valoraciones cuantitativas y cualitativas sobre el curso y sobre los ponentes, con una escala de valoración del 1 al 4 y con campos abiertos para recoger las opiniones de una forma descriptiva. A lo largo de los siete años se valoraron momento del desarrollo del curso, la organización, la duración y la intervención de cada ponente (conocimiento y dominio del tema y metodología empleada). En general, el curso y los ponentes eran bien valorados por los participantes. De los resultados de las encuestas anónimas y de las valoraciones que se recogían de los codirectores y ponentes, se iban introduciendo las diferentes modificaciones, que han llevado a una importante evolución, sobre todo, en la metodología del curso, como ya se ha dicho. Las principales medidas adoptadas tras la evaluación que se intentaron, no siempre con éxito a lo largo de los siete años analizados fueron las siguientes:

- Incrementar la participación de los asistentes, buscando sesiones presenciales más interactivas.
- Dar mayor protagonismo a las experiencias y buenas prácticas, potenciando las estancias en los centros.
- Adecuación de los horarios, para intentar conciliar el trabajo y la vida familiar de los asistentes, teniendo en cuenta que se trata de una formación autonómica y que los participantes provenían de toda la geografía aragonesa. En la última edición se incorporaron nuevas tecnologías, con la inclusión de algunas sesiones por videoconferencia para evitar desplazamientos.

En definitiva, de los resultados de estas evaluaciones se puede concluir que esta formación tuvo una buena acogida y valoración y se procuró compaginar los requerimientos del curso con una realización lo más adaptada a los intereses del grupo de participantes.

4. Resultados a partir de la interpretación y valoración de los datos obtenidos

Tras el análisis de los datos estudiados sobre la formación inicial institucional ofertada en el periodo de los últimos siete años, hasta 2017 en la Comunidad Autónoma de Aragón, recopilamos los resultados de la investigación con su interpretación para el debate, de esta manera:

- 1) La formación inicial ha estado regulada en Aragón cada año con rango de Resolución del Director General competente en materia de formación del profesorado y esta dimanaba de la Orden por la que cada curso se convocan los procesos de renovación de directores y de selección para las vacantes que se han producido. Ha sido una formación institucional obligatoria para directores noveles que eran seleccionados tras un concurso de méritos y voluntaria para directores designados, si había vacantes. Se ha regulado esta formación inicial como "Programa de formación inicial" con dos fases, una teórica y otra práctica, cuyos contenidos se han ido renovando y mejorando progresivamente a lo largo de los años. Desde 2013 se incluyó la tutorización del director principiante a cargo de un director experto.
- 2) En este modelo de formación inicial se ha ido avanzando y mejorando la oferta formativa sobre liderazgo, pero de forma claramente insuficiente. Se ha intentado lograr un difícil equilibrio entre los bloques de contenidos para dar una formación para la gestión, y también para el liderazgo pedagógico, pero los datos sobre objetivos, contenidos, número de horas de cada bloque y el perfil profesional de los ponentes, llevan a concluir que ha predominado más la formación para la gestión que para ejercer un liderazgo pedagógico en la Dirección de los centros. Este desequilibrio en favor de la gestión no se debió solo a una subordinación al modelo legal de Dirección consagrado en las sucesivas leyes (LOPEGCE, LOCE, LOE, LOMCE), sino también a las peticiones expresas de los futuros directores más preocupados por la gestión y por conocer bien la normativa, que por formarse más en liderazgo, así como a las prioridades institucionales de la política educativa de turno.
- 3) A pesar de ello, ha sido una formación institucional bien valorada por los participantes en el periodo de nuestro estudio, lo cual lleva a pensar que los participantes en la formación valoraban de facto más los contenidos sobre la gestión que los referidos al liderazgo.
- 4) Durante el periodo estudiado y enlazando con periodos anteriores al mismo, por los datos disponibles desde 1990, en Aragón la Inspección de Educación y los inspectores de educación han tenido un papel relevante en la detección de necesidades de formación de los directivos y también en la gestión, desarrollo

de esa formación inicial, como ponentes y codirectores, y en la evaluación de la misma.

- 5) El diseño, desarrollo, evaluación y dirección de la formación inicial se ha llevado de forma coordinada entre el Servicio de Formación del profesorado y la Dirección de la Inspección de Educación. Se gestionó desde el CIFE "María de Ávila", con una financiación considerable.
- 6) En Aragón ha tenido una mayor regulación y compromiso institucional la formación inicial que se ha analizado –pensada para directores y para profesores que desean acceder a la Dirección- que la formación permanente, dirigida a equipos directivos en ejercicio.

5.- Conclusiones de la investigación y debate

La investigación cualitativa no tiene la pretensión de generalizar sus hallazgos o predecir, sino que persigue comprender y explicar la realidad investigada, objetivo que se ha pretendido con este estudio. Expuestos el estado de la cuestión investigada, la bibliografía y literatura manejada y los resultados aportados por la metodología cualitativa utilizada a partir de las hipótesis formuladas para el estudio de las siete ediciones del programa de formación inicial para directores en Aragón (2010-2017), se puede concluir lo siguiente:

- Hasta la aplicación del Decreto de 2014 en 2016-17, que establece un modelo de formación de directores y directoras centralista para todo el Estado, se confirma nuestra hipótesis de que la Administración educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón, que tiene una amplia experiencia en la gestión de la formación inicial de los directores escolares, no ha tenido formulado un modelo autonómico propio, explícito y fundamentado de formación inicial de directores. En estos momentos, además, está condicionada para poderlo hacer, pero partiendo de los contenidos estatales de la LOMCE. No obstante, ello no le impide introducir aspectos propios que mejoren esa formación, para ir más allá del modelo de Dirección que ha establecido dicha ley.
- Ahora bien, con los datos analizados, se puede afirmar que sí existen rasgos de un modelo propio "implícito" de formación inicial en Aragón, algunos de ellos

muy positivos, que recogerían las dos dimensiones investigadas: la presencia de la dimensión del liderazgo pedagógica en los programas formativos y el papel relevante que la Inspección ha tenido en la formación inicial de directores en Aragón.

- Las características de dicho modelo implícito serían las siguientes:
 - a) Ha predominado una retórica en el discurso institucional de los sucesivos responsables del Departamento de Educación sobre la necesidad de capacitar a los nuevos directores en competencias de liderazgo pedagógico, que no siempre ha tenido los medios y el peso suficiente en el diseño final de la formación inicial institucional llevada a cabo.
 - b) En el periodo estudiado se observa con claridad un predominio de la formación impartida para la gestión por encima de los contenidos y tiempos dedicados a formar a los participantes en la dimensión del liderazgo pedagógico de los directores. Con todo, esta dimensión está presente en todas las ediciones estudiadas, por lo que se debería tener más en cuenta en un futuro, cuando la Administración educativa elabore un modelo autonómico propio y fundamentado, dado que es previsible que se modifique o derogue la LOMCE. Esa fundamentación debería basarse en los informes internacionales, en el Marco español para la buena dirección, en la investigación educativa y en la experiencia acumulada en Aragón sobre la formación inicial de directores.
 - c) Se ha comprobado también el peso que ha tenido en el diseño y desarrollo de dicha formación la Inspección de Educación a través de las ponencias sobre organización, funcionamiento y legislación y, en particular, por su activa participación en la codirección de los siete programas formativos, por lo que habría que mantener ese rol de la Inspección en estrecha coordinación con el Servicio de Formación del profesorado para el diseño, desarrollo y evaluación, tanto de la formación inicial como permanente de los directores en Aragón, siendo esta última deficitaria.

- d) En la formación inicial ha tenido una presencia destacada desde hace seis años la tutorización de los directores principiantes a cargo de directores expertos que son líderes en sus centros, lo cual ha sido positivo y ha dado calidad a la oferta formativa, adaptándose a las necesidades personales de los participantes.
- e) En los programas de cada curso han tenido un peso específico las prioridades de política educativa del Departamento de Educación de turno (con la consiguiente nueva normativa, nuevos programas educativos...), que, aun siendo necesario conocerlos para los nuevos directores, no puede contribuir a soslayar otros contenidos fundamentales del programa formativo.

Por último, cabe recordar, como se expuso al principio, que los programas de formación inicial de directores noveles en Aragón, como en toda España, han estado muy condicionados por el marco normativo vigente en cada periodo de reformas y contrarreformas (LOGSE, LOPGCE, LOMCE, LOE y LOMCE) y que no se ha llegado todavía a un necesario pacto de Estado por la Educación. Por otro lado, los datos aportan que no solo han sido importantes en el diseño de la formación inicial las prioridades institucionales educativas del Gobierno autonómico, sino también las necesidades de formación expuestas por los directores noveles en sus evaluaciones -agobiados por el peso de la gestión más que por ejercer un liderazgo pedagógico que veían cuando menos complicado, en sus centros- y las conclusiones de las evaluaciones de cada edición del curso, llevadas a cabo por la Dirección de la Inspección y el Servicio de Formación del profesorado.

Finalmente, los resultados aportados por esta modesta investigación correlacionan en parte y crean interrogantes al relacionarlos con la investigación educativa referenciada y con los informes internacionales citados. Estos resultados que se han ofrecido, son una oportunidad para el debate sobre la temática investigada, con el fin de que la Administración educativa vaya revisando y elaborando un modelo propio y fundamentado de formación inicial y permanente en Aragón que tenga en cuenta los avances y de las debilidades de la experiencia acumulada en la última década, pero también la necesidad imperiosa de formar en liderazgo pedagógico a los

futuros directores y directoras, como inversión clave para la mejora de la educación en Aragón.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (1992) (coord.). *La Dirección escolar: formación y puesta al día*. Forum Europeo de Administradores de la educación. Madrid: Escuela Española
- Andrés, F. y Lorente, A. (2016). Entrevista al profesor José Luis Bernal, profesor de la universidad de Zaragoza. *Revista Forum Aragón*, nº 9, junio, 29-33
- Antúñez, S. (2011): ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Avances de supervisión educativa*, nº 14, mayo de 2011, 6-17
- Bardisa, M.T. (2007). ¿Qué formación para qué dirección? *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 15, Nº 3, 19-25
- Bolívar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Bolívar Botía, A. (2018). Sentido de un Marco español para la buena Dirección en la problemática actual de la Dirección escolar. *Organización y gestión educativa*, nº 130, marzo-abril, 20-23
- Bolívar Botía, A. (2015). *Marco para la buena Dirección y el liderazgo escolar*. C.P.E.I.P., Ministerio de Educación de Chile
- Campo, A. (coord.) (2011). *Herramientas para directivos escolares I*. Madrid: Escuela Española

- Consejo Escolar de Aragón (2016). *Pacto social por la educación en Aragón*.
Noviembre de 2016. Recuperado de
<http://www.educaragon.org/FILES/Pacto%20Social.pdf>
- C.P.E.I.P (2016). *El primer año de los directores escolares. Desafío y necesidades*.
Cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo, Chile
- Cuenca, Ricardo y Pont, Beatriz (2016): Liderazgo escolar. Inversión clave para la
mejora educativa, Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de:
http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/749/2/Cuenca_Liderazgo_escolar.pdf
- Day (2017). School leadership as an influence on teacher quality. Profesorado. *Revista
de currículum y formación del profesorado*, 21 (2), 139-157
- Escamilla Tristán, Sergio A. (2006). *El director escolar: necesidades de formación para
un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín Sallán, J. (1997). Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en
España. En Lorenzo Delgado M. (coord.). *Organización y Dirección de
instituciones educativas. Perspectivas actuales* (pp. 53-76). Actas de las I
Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de centros educativos.
Granada: COM.ED.ES
- García-Casarrubios, J.M., Iglesias, M.A. y Secadura, T. (1989). *La función inspectora
en educación*. Madrid: Escuela Española
- Garza, I., Lorente, A. y Salaverría, M.P. (2014). Tutorización de directores y uso de las
TIC. Una experiencia en Aragón. *Forum Aragón, revista digital*, nº 11, pp. 42-44.
Recuperado de
[file:///C:/Users/Angel/Downloads/Dialnet-
TutorizacionDeDirectoresNovelesYUsoDeLasTICUnaExpe-4727897.pdf](file:///C:/Users/Angel/Downloads/Dialnet-TutorizacionDeDirectoresNovelesYUsoDeLasTICUnaExpe-4727897.pdf)
- Gómez Delgado, Ana María (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como
impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*, Universidad de
Huelva. Tesis doctoral

- Lorente Lorente, A. (2006). La organización escolar y los límites de la mediación de los inspectores en los institutos de secundaria. *Avances en supervisión educativa*, nº 2.
- Lorenzo Delgado M. (coord.) (1997). *Organización y Dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de centros educativos. Granada: COM.ED.ES
- Madonar Pardinilla, M.J. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración, *Avances en supervisión educativa*, nº 2.
- Marcelo García, Carlos (coord.). (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro
- Marco español para la buena dirección escolar (2017). Recuperado de la web de fedadi.org:
<https://drive.google.com/file/d/0B2gExAzb1ZgUMjZaZTA1UUlrWWM/view>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Marco para la buena Dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado de
http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Herramientas de trabajo.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Síntesis de los primeros resultados. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
- OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OCDE Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: política*

y *práctica*. OCDE

- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K.J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12 (4), 12-40
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas. Un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón, *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 18 (3), 39-54
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España, *Perfiles educativos*, vol. XXXVIII, nº 151, pp. 158-174
- Villa Sánchez, A. (1992). La Dirección, factor clave de la calidad educativa, en *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de centros docentes*. Deusto: ICE de la universidad de Deusto.